



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Narracje towarzyszące - interpretujące oraz wychowawcze w procesie biblioterapeutycznym

Author: Anna Bautsz-Sontag

Citation style: Bautsz-Sontag Anna. (2013). Narracje towarzyszące - interpretujące oraz wychowawcze w procesie biblioterapeutycznym. "Chowanna" (2013, t. 2, s. 157-171).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



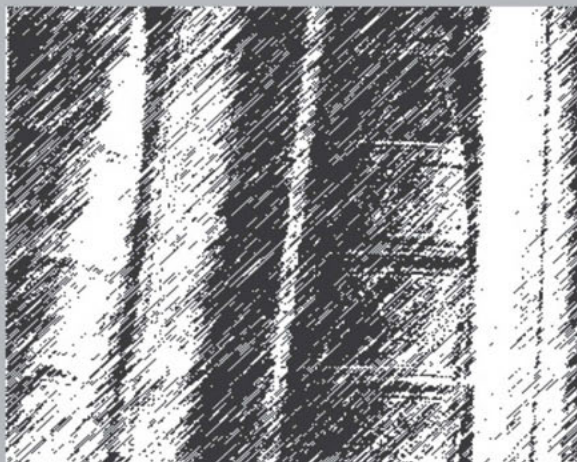
UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



ANNA BAUTSZ-SONTAG

Narracje towarzyszące — interpretujące oraz wychowawcze w procesie biblioterapeutycznym

The interpreting and educational accompanying narratives in the bibliotherapeutic process

Abstract: The article presents two possible directions of bibliotherapeutic work. One of them is the so-called biblio-educational approach, which stresses developing new cognitive experience, acquiring new knowledge, widening the manner of treating a given problem. The characteristic features of this type of work are: orientation to task, a straightforward moral and educational judgement of literary protagonist's behavior and directive communication and external control. The mechanisms activated in the process of this type of work are modeling and imitation. At the same time, the comments of the guide take form of the accompanying educational narratives.

The other direction of work is referred to as strictly bibliotherapeutic. Its specificity is characterized by the following elements: an openness to understanding of meanings, interpretation of behavior and its meaning without applying a judgement, direct and non-directive communication, auto-control. The work, in the process of which the accompanying interpreting narratives are being constructed, is based on the assumption that new emotional and relational experience is developed, the way of understanding oneself is enriched, one changes the way of thinking about oneself, the auto-reflection is added. The mechanisms significant for this type of work are projection, displacement.

Key words: accompanying interpreting narratives, accompanying educational narratives open workshop, expression activities, intrapsychological functioning understanding.

Towarzyszące narracje wychowawcze — „zadaniowość”, dyrektywność, doświadczenie poznawcze

Szeroko komentowana dziś biblioterapia wydaje się stawać metodą pracy ogólnie dostępną, popularną, wartościową w każdej sytuacji. Przeczytanie dziecku opowiadania, bajki, baśni sprawia wrażenie bycia z gruntu biblioterapeutycznym. Podobnie jak sam akt czytania i literatura w każdej postaci wydają się biblioterapeutyczne. Niezależnie od tego, jakie opowiadanie, jaką bajkę, baśń czy jaki wiersz czytamy — jeżeli już czytamy, to realizujemy proces biblioterapeutyczny.

Wobec takiego sposobu definiowania biblioterapii w pracy z dziećmi rodzi się pytanie o zasadność tej metody. Refleksje podążające za tego rodzaju pytaniem dotyczą tego, jakie utwory literackie można uznać za mające potencjał terapeutyczny, ale też czy każdorazowe spotkanie z książką określić można jako biblioterapię, jakie okoliczności i warunki tego typu pracy stanowią o jej terapeutyczności.

Pracę z wykorzystaniem literatury wydają się dookreślać dwa jej opisy — działania psychoedukacyjne oraz działania psychoterapeutyczne (Molicka, 2002, 2003; Ortner, 1995). Przyjmując model pracy z wykorzystaniem działań ekspresyjnych, zakłada się, iż czytaniu towarzyszy intersemiotyczny transfer treści metaforycznych (Krasoń, 2003, 2004). Z kolei działania ekspresyjne i spotkania biblioterapeutyczne stają się możliwe dzięki szczególnemu rodzajowi komentarza opatrującego tego typu zajęcia (Bautsz-Sontag, 2010). Do działań ekspresyjnych oraz do reakcji odbiorców na treści zawarte w literaturze można, jak się wydaje, przypisać inne typy komentarzy. Komentarze zawarte w pracy z wykorzystaniem literatury określono je jako narracje towarzyszące — wychowawcze oraz interpretujące, nakreślono również ich specyfikę.

Działania psychoedukacyjne zbliżone do wychowawczo-edukacyjnych mają na celu poznawcze opisanie, przybliżenie problemu lub zagadnienia, określenie jego istoty. Zagadnienie to nie zawsze musi dotyczyć bezpośrednio odbiorcy — a zatem być jego specyfiką intrapsychiczną; związane może być z elementami relacji interpersonalnych lub zagadnieniami moralnymi czy psychologicznymi w ich poznawczej reprezentacji, jak rozumienie emocji, wybór sposobów zachowania oraz wartości, rozumienie różnic indywidualnych pomiędzy osobami, sprawne kształtowanie komunikacji z innymi. Tak więc psychoedukacyjna praca z wykorzystaniem literatury zasadza się na poznawczym oglądzie danej

sytuacji, wokół której skupia się ujmowany w tekście problem (Ortner, 1995). Opowiadanie, bajka ukazywać mogą specyfikę danego zagadnienia, opisując je, tłumacząc jego istotę oraz możliwe sposoby reagowania w sytuacji zaistnienia problemu. Tekst prezentuje swego rodzaju „fotografię” podejmowanego zagadnienia. Dzięki temu problem zostaje przybliżony dziecku w sposób pośredni, a dzięki formule literackiej również zajmujący i ciekawy. Tak konstruowane są opowiadania podejmujące problemy bliskie ich odbiorcy — na przykład bycie osobą odrzuconą w grupie, lęk przed pobytem w szpitalu, narodziny młodszego rodzeństwa, nieśmiałość. Tekst literacki staje się w tej formule niejako językiem dorosłego, językiem, którego dorosły używa do sformułowania poruszanego zagadnienia i podjęcia z dzieckiem rozmowy na ten temat. Dyskutowane w rozmowie, będącej kontynuacją wspólnego czytania, wątki zazwyczaj mają charakter **narracji wychowawczych** — wyjaśniających, wskazujących moralny aspekt dobrego i złego wyboru, pomagających zrozumieć w pełni dany problem, opisujących przełożenie treści usłyszanych w opowiadaniu na indywidualną sytuację dziecka lub grupy. Zatem częste w tego rodzaju czytaniu i towarzyszących mu narracjach wychowawczych są sformułowania:

- „należy” — „nie należy”;
- „wolno” — „nie wolno”;
- „powinno się” — „nie powinno się”;
- „zawsze” — „nigdy”;
- „jeżeli ..., to ...”;
- „gdybyś zrobił(a)...”, itd.

Słowa te z jednej strony podkreślają, jak się wydaje, moralne i powinnościowe założenia związane z rozpatrywaniem pewnych sytuacji, z drugiej zaś stawiają przed odbiorcą pewne zadaniowe odniesienia.

Narracje wychowawcze towarzyszące czytaniu psychoedukacyjnemu literatury pobudzają zatem odniesienia moralne i powinnościowe. Bohater literacki osadzony w pewnej fabule staje się wzorem do naśladowania. Zazwyczaj reprezentuje cechy, których brakuje odbiorcy. Może również prezentować pożądane u małego odbiorcy — dziecka — zachowania, które dorosły — wychowawca — chciałby dziecku „zaszczepić”. Zamierzeniem pracy z wykorzystaniem literatury jest stworzenie pewnego wzorca bohatera i jego zachowań, zgodnie z tym wzorcem pragnie się modelować zachowania lub sposoby myślenia poznawczego, aksjologicznego odbiorcy; zatem wszystkie splecione z czytaniem tekstu narracje towarzyszące stają się wówczas narracjami wychowawczymi.

Z tego rodzaju sposobem pracy łączą się inne elementy budowania relacji pomiędzy dorosłym — wychowawcą a dzieckiem — odbiorcą lite-

ratury. Zazwyczaj zamierzeniem w tej formule pracy z tekstem, jest postawienie pewnego zadania. Może być ono sformułowane w postaci bezpośredniego celu, typu:

- wskazanie dziecku sposobów na bycie mniej nieśmiałym;
- opis sposobów radzenia sobie z lękiem;
- przybliżenie dziecku wartości przyjaźni.

Zamierzenie (cel, zadanie) staje się punktem odniesienia. Dąży się do wypracowania określonych sposobów myślenia lub zachowania. Narracje wychowawcze w tym wymiarze stanowią swego rodzaju wskazania superego: „należy”, „powinno się”, „nie wolno”, „nie można”. Ocena realizacji zamierzeń jest z kolei zależna od nabytych przez odbiorcę umiejętności, zachowań lub poznawczych reprezentacji czy aksjologicznych odniesień.

Istotną cechą towarzyszących narracji wychowawczych, poza ich zadaniowością, staje się poddawanie jednoznacznej ocenie postaw (zarówno bohatera, jak i dziecka) aprobowanych i nieaprobowanych. Tak też część postaw, zachowań, wyborów oceniania jest jednoznacznie jako dobra, warta pochwały i godna naśladowania. Z kolei inne zachowania (przeciwnie poprzednim) są oceniane przez wychowawcę — dorosłego jako złe, niewarte naśladowania, naganne. Narracje wokół tych aksjologicznych, moralnych ocen stają się w tej formule pracy jednoznaczne i niedyskutowane. Ocenie poddane zostają nie tylko postawy bohatera literackiego, lecz także postawy i zachowania dziecka podczas „zajęć z książką”. Przeszkadzanie, niesłuchanie, ujawnianie agresji lub niechęci zostaje więc jednoznacznie ocenione — napiętnowane, poddane naganie, reprimendowane. Zachowanie odpowiadające oczekiwaniom wychowawczym zostaje zaś docenione, pochwalone, poddane waloryzacji. Towarzyszące narracje wychowawcze winna więc charakteryzować jednoznaczność w wyrażaniu ocen postaw i zachowań zarówno bohatera w tekście literackim, jak i odbiorcy — dziecka podczas zajęć — warsztatów.

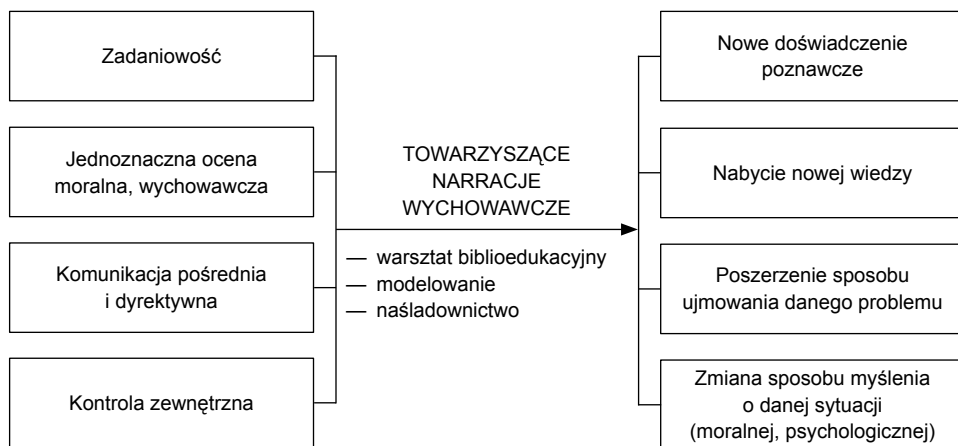
Kolejną cechą charakterystyczną towarzyszących narracji wychowawczych w procesie pracy z książką wydaje się pośrednia i dyrektywna komunikacja. Wychowawca realizujący zamysł pracy z książką osadzony w tej formule przyjmuje pewne założenia co do przebiegu tejże pracy. Zatem jego pomysł na czytanie oraz ewentualne towarzyszące mu działania jest gotowy na wstępie spotkania z dziećmi — odbiorcami. Realizacja zamierzonego zadania i współgrająca z tą koncepcją komunikacja stają się dyrektywne. Uczestnicy tego typu pracy, warsztatów mają pewien pomysł na działania, będące kontynuacją usłyszanego tekstu. Komunikacja zazwyczaj staje się również dyrektywna — „narysuj teraz”, „pokaż”, „przedstaw”, „stwórz”. Podąża raczej za obranym zadaniem niż za uczest-

nikiem. Komunikacja służy więc realizacji zadań oraz utrzymaniu ładu i dyscypliny w grupie uczestników „zajęć z książką”. Związana jest z opisanym wcześniej ocenianiem postaw i zachowań, czego przykładem może być wysyłanie pozytywnych komunikatów do odbiorców — uczestników zajęć, wykonujących polecenia w sposób zamierzony. Jednocześnie negatywne komunikaty kierowane są do uczestników ujawniających zachowania niepożądane podczas zajęć. Komunikaty negatywne mają charakter jednoznacznie dyscyplinujących, ukazujących niezgodność prezentowanych zachowań z oczekiwanymi. Postawy komunikacyjne i zachowania bohatera literackiego są przez prowadzącego zajęcia jednoznacznie, dyrektywnie przyporządkowane do kategorii „dobre, pożądane” — „złe, niepożądane”. Tak więc komunikacja we wszystkich jej obszarach przyjmuje charakter dyrektywny.

Ponadto cechą specyficzną towarzyszących narracji wychowawczych staje się kontrola zewnętrzna. Zarówno w obszarze budowania struktury pracy, jak i w obszarze tworzenia specyfiki relacji podczas zajęć kontrola okazuje się zewnętrzna — jest oparta na normach i zasadach postępowania, ustalonych i wprowadzonych w całości procesu wychowawczego.

Specyfika **towarzyszących narracji wychowawczych** determinuje formułę pracy z wykorzystaniem literatury. Bardziej niż biblioterapeutyczna formuła ta staje się biblioedukacyjna. Zadaniowość, jednoznaczna ocena wychowawcza i moralna, pośrednia i dyrektywna komunikacja oraz kontrola zewnętrzna sprawiają, że literatura zostaje wpleciona w proces wychowawczy jako narzędzie wychowawczej i edukacyjnej pracy. Zarówno teksty literackie, jak i działania budowane na ich kanwie podczas warsztatów sprzyjają głównie poznawczemu oraz moralnemu rozwojowi dzieci — odbiorców. Nowe doświadczenie dostępne dzieciom w tej formule pracy staje się doświadczeniem poznawczym. Dzięki modelowaniu i naśladownictwu — głównym procesom, które — jak się wydaje — są uaktywniane w tej formule pracy, dziecko — odbiorca nabywa nowej wiedzy, poszerza sposób ujmowania danego problemu, dostrzega nowe sposoby potencjalnie możliwych zachowań lub nowe możliwości rozwiązania sytuacji, zmienia swój sposób myślenia o danym zagadnieniu moralnym lub psychologicznym. Dominujące jednak staje się tutaj wskazane już doświadczenie poznawcze, przekładające się na ewentualne wychowawcze efekty podejmowanej pracy.

Teksty literackie adekwatne i dostępne w tego rodzaju pracy to krótkie opowiadania, bajki psychoedukacyjne, bajki zawierające morał lub inne utwory wierszowane. Kluczowe pojęcia związane z pracą biblioedukacyjną przedstawione zostały na rys. 1.



Rys. 1. Przebieg procesu bibliopedagogicznego z towarzyszącymi narracjami wychowawczymi

Źródło: Opracowanie własne.

Towarzyszące narracje interpretujące — niedyrektywność, otwartość, rozumienie

Praca biblioterapeutyczna w formie warsztatów otwartych w formule działań ekspresyjnych — łącząca czytanie literatury i intersemiotyczny transfer metafory — może zawierać **towarzyszące narracje interpretujące**. Jest to, jak się wydaje, drugi ze sposobów pracy z wykorzystaniem literatury.

Zarówno na poziomie wyboru tekstu literackiego, jak i na poziomie budowania relacji prowadzącego i odbiorcy — dziecka narracje te są różne od opisanych narracji wychowawczych.

Przed wszystkim narracja interpretująca, jeżeli staje się formułą pracy, nie ma — w odróżnieniu od narracji wychowawczych — założonych celów zadaniowych. Zamierzenia terapeutyczne, jakie ewentualnie stawia się w tak rozumianej pracy, stanowią jedynie kierunek pożądanych, konstruktywnych zmian w funkcjonowaniu intrapersonalnym uczestników warsztatów, zmian, jakie ujawniają się w toku poznawania odbiorców podczas pracy. Zazwyczaj warunkiem realizacji tego rodzaju terapeutycznej formuły pracy jest jej trwanie w czasie, cykliczność. By towarzyszące narracje interpretujące mogły działać, konieczne jest zbudowanie relacji opartej na takich procesach, jak: projekcja, przeniesienie,

przeciwprzeniesienie, identyfikacja. Mechanizmy te pomagają bowiem terapeutę w rozumieniu odbiorcy — dziecka w sposób coraz pełniejszy. Pozwalają również na tworzenie doświadczeń korektywnych, ponieważ budowana na kanwie wspólnie czytanej literatury relacja staje się relacją typowo terapeutyczną, w której przestrzeń dokonujących się zmian stanowi warunek tworzenia nowych, korektywnych doświadczeń (MacLay, 1973). Doświadczenia te, w odróżnieniu od procesu, w którym dominujące są narracje wychowawcze, nie mają charakteru poznawczego, ale emocjonalny (Barker, 1997). Nowe doświadczenia emocjonalne, korektywne, osadzone w relacji terapeutycznej stają się zatem celem działań biblioterapeutycznych oraz towarzyszących im narracji interpretacyjnych. W kierowanych do odbiorców komunikatach związanych z narracjami interpretacyjnymi znajdują się sformułowania typu:

- „wydaje się, że możesz czuć się...”;
- „podobnie jak bohater, ty także...”;
- „ciekawe, dlaczego ujawniasz...”;
- „co dla ciebie oznacza to zdanie / ten fragment...”.

Zatem z jednej strony brak w formule tworzenia towarzyszących narracji interpretujących skonkretyzowanych zadań, ujętych w cele. Wskazać można jedynie zamierzenia terapeutyczne, odkrywane i modyfikowane w toku budowania relacji terapeutycznej. Relacja ta z kolei, by mogła przybrać formę narracji interpretujących, osadzona musi być w procesie trwającym w czasie.

Podczas budowania narracji interpretujących nie dokonuje się ocen zachowań. Zachowania dzieci — odbiorców podczas trwania warsztatu stanowią raczej materiał do rozumienia znaczeń kryjących się za tymi zachowaniami. Dokonywanie prób interpretacji zachowań staje się częścią procesu terapeutycznego. Brak zatem w narracjach interpretujących stwierdzeń typu oceniającego, negującego pewne zachowania lub przywołujących pożądane zachowania. Zachowania nie dzielą się na pożądane — pozytywne, zdyscyplinowane i niepożądane — negatywne, związane z brakiem zdyscyplinowania. Zachowania mające miejsce w trakcie czytania literatury oraz w trakcie pracy po lekturze rozumiane są jako nośniki znaczeń, specyficznych i ważnych dla danej osoby oraz jej funkcjonowania intrapersonalnego. Wszystko zatem, co pojawia się w toku pracy, stanowi istotny element rozumienia osoby. Istotą pracy zaś jest nie tyle ujawnianie pożądanych społecznie zachowań, ile wspólne odnajdywanie znaczeń, jakie kryją w sobie indywidualne zachowania — nazywanie tych znaczeń umożliwia nabywanie nowego doświadczenia siebie.

Rezygnuje się w tworzeniu narracji interpretacyjnych z ujawniania jakichkolwiek jednoznacznych ocen moralnych zachowania na rzecz rozumienia ich znaczenia. Podejmując próby interpretacji tkwiących w za-

chowaniach i sposobach reagowania oraz słowach sensów, odkrywa się wspólnie, jakiego rodzaju istota funkcjonowania intrapersonalnego zostaje w nich ukryta. Wszelka ocena, nagannego nawet, zachowania podczas trwania warsztatów, nasilając opór, uniemożliwiłaby doświadczanie relacji, w której odbiorca ma dostęp do głębszego i pełniejszego rozumienia siebie.

W pracy biblioterapeutycznej kategoria rozumienia stanowi istotę związujecej się relacji. Rozumienie realizuje się bowiem na kilku poziomach. Począwszy od dokonywania odkryć znaczeń w samych metaforach literackich, poprzez próby rozumienia znaczeń zawartych w realizowanych działaniach ekspresyjnych, aż do rozumienia sensu zachowań, ujawnianych przez odbiorców podczas pracy warsztatowej. Budowaniu rozumienia sprzyja niedyrektywna formuła pracy. W warsztatach, którym towarzyszą narracje interpretujące, nie planuje się przebiegu zajęć, ale ich struktura tworzona jest przez wszystkich uczestników w trakcie zajęć. Prowadzący (terapeuta) „podąża za” sposobem reagowania odbiorców na treści zawarte w metaforze literackiej, budując działania ekspresyjne w toku warsztatów, adekwatnie do ujawnianych sposobów odkrywania tych działań. Niedyrektywność stanowi zasadniczą formułę pracy, wiąże się z dokonywaniem rozumienia tego, co dzieje się w trakcie pracy.

W związku z niedyrektywnością oraz akcentowaniem rozumienia jako głównej kategorii podejmowanej w relacjach budowanych podczas warsztatów biblioterapeutycznych komunikacja realizowana w narracjach interpretujących przybiera postać bezpośredniej i nieocenijającej — rozumiejącej. Zatem kierowane do odbiorców narracje interpretujące odnoszą się bezpośrednio do konkretnej osoby, wyrażają próbę rozumienia jej zachowania się podczas warsztatów. Narracje interpretujące ujawniają również próby rozumienia tego, co w metaforach literackich stanowić może odzwierciedlenie funkcjonowania intrapsychicznego odbiorcy. Komentarze tego typu mają zazwyczaj otwartą formułę — stanowią propozycję odczytania danego rozumienia, nie są jego ostateczną definicją.

Towarzyszące narracje interpretujące budują kontrolę wewnętrzną — autokontrolę. Tego typu narracja rezygnuje bowiem z kontroli zewnętrznej. Odnoszenie rozumienia symboli literackich oraz zachowań odbiorcy w odpowiedzi na metafory, a także tego, co dzieje się podczas warsztatu w obszarze relacji interpersonalnych, do funkcjonowania intrapsychicznego osoby kształtuje jej autorefleksję, świadomość samego siebie, to z kolei może przyczyniać się do wzmacniania autokontroli. Ugruntowywanie autokontroli dokonuje się również, jak się wydaje, dzięki doświadczaniu, jakie ma miejsce w toku tworzenia narracji inter-

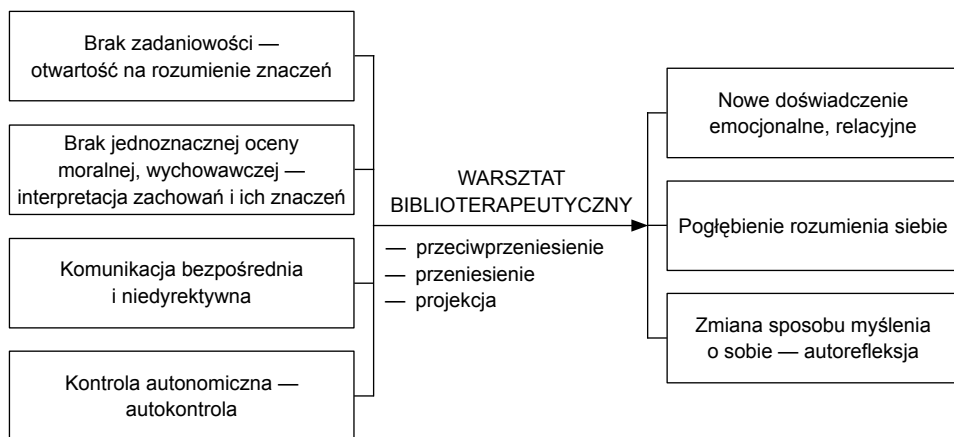
pretujących. Jest to bowiem doświadczanie korektywne — emocjonalne, relacyjne, w odróżnieniu do ujawniającego się w następstwie narracji wychowawczych doświadczenia poznawczego. Zatem ubogacanie wiedzy o sobie, własnych sposobach reagowania, przeżywania w odpowiedzi na spotkanie z narracjami interpretującymi wzmacniać może autokontrolę (Heaton, 2005). Własne reakcje, zachowania dotąd nierozumiane, niepoddane refleksji mogą zostać pełniej odkryte, przyswojone, a więc przestają wywierać tak silny wpływ na funkcjonowanie osoby w obszarze nieświadomym.

Towarzyszące narracje interpretujące określić można zatem jako dające możliwość budowania nowego doświadczenia emocjonalnego, relacyjnego, w którego następstwie dokonywać się może pogłębianie rozumienia siebie, wgląd we własne przeżycia emocjonalne, pełniejsze zrozumienie własnego zachowania i reagowania intra- oraz interpersonalnego (Marvasti, 2004).

Odpowiednie do wykorzystania w tego rodzaju narracjach interpretujących będą teksty o silnie zaznaczonej metaforyce — pośrednio wskazujące znaczenia, a jednocześnie dające przestrzeń dla odkrywania osobistych rozumień. Baśnie wydają się takimi właśnie tekstami (Betelheim, 1985, T. 1), podobnie wiersze oraz utwory o charakterze symbolicznych opowiadań.

Opisana specyfika tworzenia towarzyszących narracji interpretujących pozwala cały proces „pracy z książką” nazwać faktycznie biblioterapeutycznym. Tworzenie takich narracji i taki sposób pracy z tekstem literackim wymaga posiadania odpowiedniego przygotowania psychoterapeutycznego. Zatem nie każde „spotkanie z książką” nazwać można terapeutycznym *sensu stricto*. Zazwyczaj bowiem sposób projektowania doświadczenia biblioterapeutycznego staje się bliższy formułowaniu narracji wychowawczych, co z oczywistych względów ma walor niezwykle wartościowy dla praktyki pedagogicznej, nie zawsze jednak tak opracowane narracje wychowawcze można określać mianem terapeutycznych.

W biblioterapii zarysowują się dwa możliwe kierunki pracy z tekstem literackim. Pierwszy z nich jawi się jako szerszy, częściej praktykowany — to kierunek biblio-edukacyjny z towarzyszącymi narracjami wychowawczymi. Drugi — trudniejszy do realizacji, wymagający większego doświadczenia i większej wiedzy psychoterapeutycznej — to kierunek *stricto* biblioterapeutyczny, realizujący narracje interpretacyjne. W taki sposób zaprezentowany kierunek pracy biblioterapeutycznej przedstawiono na rys. 2.



Rys. 2. Przebieg procesu biblioterapeutycznego z towarzyszącymi narracjami interpretującymi

Źródło: Opracowanie własne.

Narracje interpretujące i wychowawcze — egzemplifikacje

Prezentacja przykładów ułatwi porównanie narracji interpretujących i wychowawczych.

Przedstawione przykłady zachowań oraz rozmów dzieci z prowadzącą otwarte warsztaty biblioterapeutyczne oraz propozycje towarzyszących temu zachowaniu lub komentarzowi dziecka narracji wychowawczych oraz interpretujących mają za zadanie unaocznic opisaną różnicę pomiędzy narracjami wychowawczymi a interpretującymi. Materiał pochodzi z trwających rok warsztatów otwartych prowadzonych z dziećmi w wieku przedszkolnym. Przykłady stanowią oczywiście niewielki wycinek całości relacji, jaka zawiązała się podczas pracy pomiędzy prowadzącą a dziećmi. Wnoszone interpretacje były osadzone w tych relacjach, zatem są jedynie pewną namiastką opisów, które mogłyby być wskazane w całości opisów funkcjonowania oraz relacji z kolejnymi dziećmi.

Dwie możliwości pracy z tekstem literackim — edukacyjna i terapeutyczna — uzupełniają się wzajemnie, tworząc różne płaszczyzny możliwości korzystania z literatury w pracy z dziećmi. Świadomość odmienności tych sposobów pracy może jednak przyczyniać się do pełniejszego wykorzystywania literatury w działaniach wspierających rozwój lub wprost terapeutycznych.

Tabela 1

Zachowania oraz rozmowy dzieci z prowadzącą otwarte warsztaty biblioterapeutyczne oraz możliwe towarzyszące narracje wychowawcze i interpretujące — przykłady

Tekst literacki	Zachowanie lub komentarz dziecka	Możliwe towarzyszące narracje	
		wychowawcze	interpretujące
1	2	3	4
Temat warsztatów: Lew Lucjan			
R. Jędrzejewska-Wróbel: <i>Lucjan, lew jakiego nie było</i> . Warszawa 2005.	Klaudia bardzo zaangażowana, pomagająca, grzeczna, podaje kredki Lenie, mówi: „Chodźmy do Pani!”.	„Bardzo ładnie, Klaudiu, jesteś bardzo grzeczna, bardzo mi się to podoba!”	„Klaudia, widzę, że angażujesz się w pracę, pomagasz Lenie. Wydaje mi się, że pomagasz jej tak, jak chciałabyś, aby Tobie pomagano”.
	Olga wygłupia się, nie słucha, zaczepia Igora, mówi: „Ja nie zostanę z Lena!”	„Olga, przestań! Nie wolno się tak zachowywać! Nie można w taki sposób mówić do koleżanki — jesteś bardzo niemila!”	„Olga, nie chcesz zostać z Leną. Podobnie jak Hania w opowiadaniu o Lwie Lucjanie odrzuciła swoją maskotkę w kącie, nie chciała jej, tak Ty odrzucasz Lenę. Dlaczego tak się dzieje? Co powoduje, że nie chcesz zostać z Leną?”
Temat warsztatów: Lew Lucjan — mapa			
R. Jędrzejewska-Wróbel: <i>Lucjan, lew jakiego nie było</i> . Warszawa 2005.	Kordian odchodzi z kręgu, nie słucha, zaczepia Igora i Olgę, nie reaguje na uwagi i próby o uspokojenie się.	„Kordian, usiądź! Nie można tak chodzić po sali! Nie powinienesz zaczepiać Igora. Na zajęciach trzeba siedzieć i uważnie słuchać”.	„Kordian, chodzisz po sali i zaczepiasz dzieci. Zachowujesz się jak Lucjan z opowiadania. Znalazł się razem z Hanią w nowym świecie i nie wie, co go tam czeka. Czuję się zagubiony i próbuję zgrać mapy. Ty też chyba nie wiesz, jak się odnaleźć na naszych zajęciach — co Cię tutaj czeka”.

cd. tab. 1

1	2	3	4
	Lena mówi: „W tej mapie możemy ukryć skarb”.	„Wspaniale, Lenko! W naszej mapie możemy ukryć skarb — bardzo ładnie i mądrze to wymyśliłaś!”	„Lenko, mówisz, że w naszej mapie możemy ukryć skarb. Skarb oznacza coś drogiego, wartościowego, ważnego. Skarb, podobnie jak nasze warsztaty, spotkania, to coś cennego, ważnego. Co jest takim skarbem na naszych warsztatach?”
	Klaudia mówi: „Słuchajcie Pani”, „Jestem grzeczna?”	„Klaudia, jak zwykle jest bardzo grzeczna. Pamiętasz, jak trzeba zachowywać się na zajęciach. Tak, jesteś bardzo grzeczna”.	„Klaudio, znowu upominasz inne dzieci i pytasz, czy jesteś grzeczna. To ważne dla Ciebie, żeby Cię pochwalili i powie- dzieć, że jesteś grzeczna? Chcesz, żebym Cię pochwaliła?”.
Temat warsztatów: W Przedziwnej Krainie — lęk			
A. Bautsz: <i>Bajki dla dzieci w ujęciu ekspresyjnym. Tygodniowy program zajęć dla dzieci specjalnej troski. W: Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty — inspiracje — obszary realizacji.</i> Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice 2004,	Lena mówi: „Motylki bały się, że nikt ich nie polubi”.	„Tak, to prawda, motylki bały się, że nikt ich nie polubi. A przecież powinniśmy lubić innych, prawda? To przykre, że nie chcemy kogoś lubić. Nie wolno sprawiać innym przykrości”.	„Motylki bały się, że nikt ich nie polubi. Być może podobnie jak Ty, Lenko, też tego się boisz. To może być smutne — bać się, że ktoś nas nie polubi”.
	Igor mówi: „Ja niczego się nie boję!”, „Ale nudy!”	„Igor, proszę słuchać i nie przeszkadzać. Powinieneś być grzeczny — czytanie to nie nuda. Na pewno czegoś się boisz, każdy się czegoś boi”.	„Igor — mówisz, że się nudzisz i niczego nie boisz. Czasem można nudzić się i zasypiać, żeby czegoś nie usłyszeć. Tak, jak motylki chowały się w cieniu, żeby nikt ich nie zobaczył — tak Ty chowasz się, nie słuchasz, żeby nie zobaczyć... Czego? Może tego, czego się boisz?”

	Olga mówi: „Ja Ciebie nie lubię!” (do Leny); „Te motylki też miały powykrzywiane skrzydelka”, „Nie usiądę obok Natalii”.	„Nie wolno mówić do kogoś, że się go nie lubi. Natychmiast przepros Lenkę!”	„Olga, pokazujesz swoimi słowami, że nie lubisz Lenki i Natalii. Mogą się one czuć jak motylki w opowiadaniu — mogą kryć się przed Tobą, bo jest im smutno i boją się”.
Temat warsztatów: O królewiczu, który nie znalazł strachu			
<i>O królewiczu, który nie znalazł strachu.</i> W: <i>Baśnie braci Grimm.</i> Warszawa 1989.	Igor narysował swój strach.	„Bardzo ładnie Igor, narysowałeś swój strach. Bardzo dobrze. Jestem z Ciebie dumna!”	„Igor — narysowałeś swój strach. Pokażęś, podobnie, jak królewicz z baśni — który też nie znalazł strachu, że można się bać, a jednak być dzielny. Ty też, choć czasem się boisz albo smucisz, jesteś dzielny — radzisz sobie z różnymi smutkami”.

Źródło: Badania własne.

Bibliografia

- Barker Ph., 1997: *Metafory w psychoterapii. Teoria i praktyka*. Cz. 1. Przeł. J. Węgródzka. Gdańsk.
- Bautsz-Sontag A., 2010: *Kształtowanie kreatywnego rozumienia tekstu literackiego poprzez projektowanie osobistego odczytywania metafor w formule ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych*. W: *Między twórczością a literaturą*. Red. A. Gałązka. Katowice.
- Bettelheim B., 1985: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. Danek. T. 1—2. Warszawa.
- Heaton J.A., 2005: *Podstawy umiejętności terapeutycznych*. Przeł. J. Bartosik. Gdańsk.
- Krasoń K., 2003: *Recepcja i wartości literatury dla dzieci nacechowanej terapeutycznie*. W: *Dziecko — Nauczyciel — Rodzice. Konteksty edukacyjne*. Red. R. Piwowarski. Białystok.
- Krasoń K., 2004: *Wymiary biblioterapii ekspresyjnej — kilka refleksji wprowadzających*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty — inspiracje — obszary realizacji*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice.
- Maclay D., 1973: *Psychoterapia dzieci. Praca w poradni zdrowia psychicznego dla dzieci*. Warszawa.
- Marvasti J., 2004: *Wykorzystywanie metafor, bajek i historyjek w psychoterapii dzieci*. W: *Zabawa w psychoterapii*. Red. H. Kaduson, Ch. Schaeffer. Gdańsk.
- Molicka M., 2002: *Bajki terapeutyczne*. Poznań.
- Molicka M., 2003: *Bajki terapeutyczne. Część 2*. Poznań.
- Ortner G., 1995: *Bajki na dobry sen. Poradnik dla rodziców*. Przeł. Z. Dalewski. Warszawa.
- Papuzińska J., 2008: *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*. Łódź.